

educação

A INOVAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DA FILOSOFIA EM MACAU (NOTAS PARA UM ESTUDO)

*Antonio Aresta **

*À memória de Camilo Pessanha, o
primeiro professor de Filosofia do
Liceu de Macau.*

A organização do ensino liceal, com todas as suas contradições doutrinárias e legislativas, foi uma das preocupações mais visíveis do liberalismo, essa estrada larga de ideias reformistas e de pensamentos pedagógicos inovadores, protagonizada por, entre outros, Mouzinho de Albuquerque, Dias Pegado, Almeida Garrett, Passos Manuel ou Costa Cabral.

A revisão qualitativa da **herança** da Reforma de Pombal (alvará de 28 de Junho de 1759), que, recorde-se, foi pioneira a nível europeu na institucionalização do ensino secundário oficial, não foi um processo isento de perturbações da Escola de Littré. Depois, «até ao fim do século são frequentes as disposições governamentais que procuram dar solidez ao ensino liceal, fazendo e desfazendo, na plena compreensão de se estar defronte de um problema de ressonâncias amplas. Apontamos os decretos de 1868 (21 de Dezembro), 1872 (23 de Setembro), 1880 (14 de Outubro), 1886 (29 de Julho) e 1895 (14 de Agosto), que ficou na história designado por reforma de Jaime Moniz. Avulta nesta última reforma, que foi metódica e exemplarmente elaborada, a determinação de que o ensino liceal se deve processar em regime de classe, isto é, o ensino das diferentes disciplinas deve congraçar-se de modo que todas constituem um instrumento único na execução dessa obra delicada que é a educação do aluno»¹.

No âmbito do ensino superior universitário, a situação não era, também, brilhante. Em conformidade com o ideário iluminista, do Curso Filosófico da Universidade de Coimbra, de 1772, faziam parte quarto

* Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Letras do Porto. Professor de Filosofia do Liceu de Macau.

¹ Rómulo de Carvalho, «Ensino Liceal», in «Dicionário de História de Portugal», vol. II, p. 31.

cadeiras, a Filosofia Racional e Moral, História Natural, Física Experimental e Química Teórica e Prática. E ao «ser criado o Curso Superior de Letras por D. Pedro V em 1858, reaparecem de modo assaz tímido e supletivo no ensino superior os estudos filosóficos a par dos históricos e filosóficos, eliminados havia mais de meio século da universidade portuguesa, ao ser suprimido o curso de Filosofia Moral e Racional (carta régia de Janeiro de 1791). Quando o Curso Superior de Letras veio a ser reorganizado (decreto de 24 de Dezembro de 1901), ampliou-se, no plano das disciplinas, o ensino da Filosofia, distribuído por dois anos. No primeiro ministrava-se Lógica e Psicologia; no segundo, história da Filosofia»².

Todas estas descontinuidades deixaram marcas indeléveis no ensino liceal, principalmente uma preocupante anarquia pedagógica e legislativa, como o referiu Bernardino Machado, então deputado regenerador às Cortes do Reino.

Em 1892, «a instrução secundária não se dirige a nenhum fim determinado, não possui nenhum plano de estudos (bom ou mau), não se rege por nenhum critério pedagógico reconhecível e os seus estabelecimentos oficiais nem sequer exigem para entregar o diploma final um nível aceitável de conhecimentos mínimos, isto é, e em resumo, a instrução secundária não existe como tal. Se, portanto, à época, se quisesse organizar um autêntico ensino liceal, dever-se-ia criá-lo praticamente do nada. Criar o ensino liceal praticamente do nada é exactamente o que fez a reforma João Franco-Jaime Moniz de 1894-1895»³.

É dentro deste contexto de indefinição pedagógica, que é também uma consequência do desgaste do rotativismo partidário-governativo, que se procurou construir um projecto ambicioso, a disseminação metódica do ensino liceal oficial em todas as parcelas do vetusto império colonial português.

Foi assim que o ministro da Marinha, João António Ferreira, assinou o decreto da criação do Liceu de Macau, em 27 de Julho de 1893, que entrou, realmente, em funcionamento em 14 de Abril de 1894, nas precárias instalações do Convento de Santo Agostinho.

Seguimos o relato do historiador de Macau, Monsenhor Manuel Teixeira, que ao Liceu de Macau dedicou uma obra de referência obrigatória: «Por portaria do governo provincial n.º 92, de 14 de Abril de 1894, foi determinado que o edifício do extinto convento de St. Agostinho fosse entregue ao reitor do liceu, dr. José Gomes da Silva, para nele ser instalado esse estabelecimento. Tomaram posse das respectivas cadeiras, em 16 do mesmo mês, os seguintes professores: o bacharel Horácio Afonso da Silva Poiares, o engenheiro civil Mateus António de Lima, o bacharel Camilo de Almeida Pessanha (nomeados por decreto de 18 de Dezembro de 1893); o

² F. da Gama Caeiro, «Da Filosofia na Faculdade de Letras de Lisboa», in «Revista da Faculdade de Letras», Universidade Clássica de Lisboa (número especial extra-série), p. 17, Dezembro de 1983.

³ Vasco Pulido Valente, «O Estado Liberal e o Ensino: os liceus portugueses (1834-1930)», in «Tentar Perceber», p. 440, Imprensa Nacional, 1983.

Cónego Baltasar Estrócio Faleiro, o tesoureiro-geral João Albino Ribeiro Cabral, o imediato da Capitania do Porto, capitão-de-fragata Wenceslau José de Sousa Morais, o chefe do Serviço de Saúde, dr. José Gomes da Silva, e o director das Obras Públicas, major de engenharia Augusto César de Abreu Nunes (nom. por decr. de 30 de Novembro de 1893). Nos dias 10 e 11 de Setembro, fizeram-se os exames de admissão ao liceu, a que concorreram os alunos das várias escolas de Macau. Em 28 do mesmo mês, foi inaugurado o liceu, que começou com 30 alunos»⁴.

Estavam criadas as condições para que o Liceu de Macau pudesse cumprir as suas funções educativas e culturais, tanto mais que o decreto da sua criação claramente enunciava que «o lyceu nacional de Macau é equiparado, para todos os efeitos, em categoria, aos lyceus nacionais do reino».

Contudo a pouca adesão das famílias tradicionais e a conseqüente escassez de alunos matriculados aliados à desadequação dos planos curriculares das necessidades profissionalizantes e vocacionais, transformaram a breve trecho o Liceu de Macau numa «vexata quaestio», com a imprensa local a jogar um papel determinante no acirrar de ânimos e de paixões contraditórias. Lê-se no «ECHO MACAENSE» que o «Lyceu Nacional de Macau desceu muito no conceito do publico pela facilidade com que se obtinham aprovações nos exames» («ECHO MACAENSE» de 9.10.1898).

O cerne da questão viria a ser exemplarmente dissecado pelos autores de um «Projecto da Reforma da Instrução Pública de Macau», um documento pioneiro e meritório, mas rapidamente olvidado por ser incómodo.

O tom vagamente panfletário do Relatório é um indicador precioso no que diz respeito à envolvimento das forças vivas da comunidade nos problemas da instrução e da educação: «Os governos da monarquia dotaram Macau com um liceu como poderiam ter dotado Lagos, Tavira ou Silves, na província do Algarve. Julgou-se que enxertando numa colónia do Extremo-Oriente um liceu com organização idêntica à dos liceus da metrópole, se resolveria o problema da instrução pública. Pensou-se que um liceu, com um plano de estudos idêntico ao dos liceus da metrópole, com o seu latim, a sua história, a sua filosofia, a sua literatura, as suas matemáticas e sciências puras durante 5 ou 7 anos; um liceu cujas disciplinas se agrupam e se conjugam formando um todo especialmente destinado a servir de preparação para largos e demorados estudos de carácter superior, poderia convir a Macau, colónia situada a milhares de léguas da metrópole, não possuindo quaisquer institutos de aplicação para os quais o liceu se pudesse tornar um elemento indispensável. Criou-se um liceu, como se um liceu por si, sem que lhe desse uma feição prática e utilitária, com o ensino de matérias de aplicação imediata, pudesse servir e corresponder às necessidades de Macau! O Liceu de Macau foi organizado, como organizados foram os serviços de instrução pública da colónia, sem se atender às necessidades locais, aos desejos e tendências da população

⁴ Monsenhor Manuel Teixeira, «Liceu de Macau», 3.^a edição, p. 14, Direcção dos Serviços de Educação, Macau, 1986.

macaense e às suas condições de vida; sem se atender tampouco à maneira como os filhos desta colónia, quando homens teem de ganhar, e onde, os precisos meios de subsistência. Não se viram, ou não se atenderam, as correntes, de há muito estabelecidas, de emigração dos macaenses para as colónias visinhas em procura de colocação no grande comércio do Extremo-Oriente»⁵.

A transcrição é longa mas é essencial para se posicionar a estrutura orgânica dos liceus metropolitanos e das colónias em relação às expectativas de inovação oriundas do tecido social.

E a história centenária do Liceu de Macau tem sido uma permanente e orgulhosa inadequação à complexidade geo-cultural onde se insere, com um prejuízo manifesto na formação de milhares de jovens. Esta orientação política casava-se bem com a ideologia imperial eurocêntrica e atlântica. E uma das raízes, pelo menos a civilista, do escandaloso fracasso da sinologia portuguesa pode encontrar-se aí mesmo.

O ensino da Filosofia em Macau não começou no Liceu, teve o seu início pela mão dos jesuítas, que se instalaram em 1565, criando o Colégio de S. Paulo, que ficou concluído em 1594, e justamente considerado como a primeira universidade ocidental no Extremo-Oriente.

Nessa escola, o «curso de Artes, já em 1597, se revestia de categoria universitária, como em Évora ou em Coimbra. A inauguração tinha lugar com uma dissertação «De necessitate et utilitate Dialecticae» e um pequeno discurso preliminar, ao qual devia assistir o reitor, o prefeito de estudos e outros mestres. (...) O curso durava três anos literários, terminando com uma exame público de «pedra», perante três examinadores, um dos quais presidiria, fazendo um pequeno discurso alusivo ao acto, na primeira das quatro provas ou «pedras», cada uma das quais durava um dia inteiro, no tempo correspondente aos horários das lições. A matéria dos interrogatórios compreendia toda a lógica, isto é, os Universais, os Predicamentos, o primeiro Livro das «Perihermenias» ou «Interpretações», o primeiro Livro dos «Analíticos» (Piores), o segundo Livro dos «Analíticos» (Posteriores), os «Tópicos» ou Fontes de Prova da Verdade, os «Elencos Sofísticos» ou formas inválidas de raciocínio, propondo-se ao examinando, finalmente, um paralogismo, para que ele indicasse o vício ou incorrecção de raciocínio. Além disto, o candidato a mestre em Artes defenderia um problema de Física e outro de Metafísica, argumentados pelos três examinadores, versando também os interrogatórios de cada um sobre uma das matérias de Lógica, com idêntica discussão de problemas das outras disciplinas filosóficas»⁶.

A esta organização medieval rapidamente se adicionou a necessidade estratégica do estudo pluridimensional da China, graças à perspicácia de

⁵ «Projecto da Reforma da Instrução Pública de Macau», pp. 2-3, Imprensa Nacional, Macau, 1914.

⁶ Domingos Maurício G. Santos, «Macau, Primeira Universidade Ocidental do Extremo-Oriente», Separata dos «Anais», Academia Portuguesa de História, II série, volume 17, pp. 222 e 223, Lisboa, 1968.

Alexandre Valignano, Martin de Rada, Michel Ruggieri ou Matteo Ricci, os pais espirituais da sinologia portuguesa.

O ensino da Filosofia, ministrado no Liceu de Macau, manteve sempre uma orientação legislativa e programática rigorosamente igual à matriz metropolitana, satisfazendo a comunidade portuguesa pela paridade de tratamento e no aspecto, não menos importante, do prosseguimento dos estudos no exterior.

O ensino da Filosofia, na actualidade, confina-se aos três anos terminais do Curso Complementar (décimo, décimo-primeiro e décimo-segundo anos de escolaridade), visando-se alcançar dez objectivos gerais, a saber:

1. Apelar para as vivências dos alunos de modo a que sejam criticamente assumidas.
2. Criar hábitos de reflexão pessoal, levando cada um a pensar por si próprio, a julgar sem indiferença e sem dogmatismo, possibilitando a afirmação de uma capacidade crítica.
3. Desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros e pelas diferentes realidades culturais.
4. Contactar com uma multiplicidade de modos de pensar e de agir, abrindo novos horizontes mediante a abordagem de problemas até aí não questionados.
5. Esclarecer o sentido dos valores humanos.
6. Provocar o gosto e o interesse por todas as manifestações culturais.
7. Possibilitar a compreensão do homem e do real como dados históricos.
8. Alertar para o carácter de compromisso entre o discurso filosófico e os outros discursos — científico, religioso, ético-político e estético.
9. Reconhecer a filosofia como espaço interdisciplinar.
10. Permitir a aquisição de um vocabulário próprio.

A grandeza de horizontes destes objectivos gerais, fixados em normas pedagógicas emanadas do Ministério da Educação, permite uniformizar, para o bem e para o mal, todo o ensino da Filosofia, descurando-se que o chão da Filosofia não é só a Grécia.

Vejamos, pois, quais os conteúdos programáticos específicos para o ensino da Filosofia:

10. • Ano de Escolaridade

1. A Emergência do Filosofar.
 - 1.1. O Homem como Problema.
Natureza e Cultura.
O homem como produtor/produto de cultura e a dialéctica da

acção e do conhecimento.
A atitude filosófica.
Filosofar espontâneo e sistemático.

1.2. Do Mito à Razão.

O mito como forma de representação e de acção.

Mito símbolo e rito.

A lógica do concreto.

A lei da participação.

1.3. A progressiva afirmação do pensamento racional.

A filosofia pré-socrática: as duas tendências fundamentais (naturalismo e misticismo).

Os temas (o Arque, o Uno e Múltiplo, o Ser e o Devir).

Os autores (Tales, Anaximandro, Heráclito, Demócrito, Pitágoras, Parménides, Empédocles).

1.4. A Definição de um modelo de Racionalidade.

Os Sofistas — a intenção pedagógica; o relativismo.

A revolução socrática: Sócrates — o método do conhecimento verdadeiro e a sua dimensão ética.

Platão: fundamentação metafísica do conhecimento verdadeiro.

Aristóteles: crítica do pensamento platónico e fundamentação da ciência do mundo físico.

2. A Dialéctica da Acção e do Conhecimento: a dominância da acção.

2.1. Introdução.

Noção de praxis.

Significado axiológico da acção humana.

Caracterização de valor.

O papel da afectividade na experiência dos valores.

Culturas e valores.

A diversidade dos projectos humanos.

A acção humana nas suas dimensões religiosa, ético-política, e estética.

A verdade como valor determinante da actividade teórica.

2.2. A Actividade Religiosa.

O campo da religião — a relação com o sagrado.

A polaridade sagrado-profano.

As categorias do sagrado.

O fenómeno religioso na sua relação com a economia, a cultura e a organização social.

As primeiras formas religiosas e a sua evolução até à racionalização e moralização da divindade nas grandes religiões monoteístas.

O conceito de salvação.

A existência de um Deus pessoal acessível à razão — o teísmo.

A divindade imanente na natureza — o panteísmo.

O acesso ao divino pela fé — o fideísmo.

O misticismo.

O ateísmo e o agnosticismo.

2.3. A actividade ético-política.

A construção da pessoa na sua relação ética com os outros.

A consciência moral.

A experiência do dever.

Vontade, liberdade e responsabilidade.

O Bem.

A contestação da moral tradicional e afirmação de novos valores na época actual.

A fundamentação do direito e do poder político.

O significado do trabalho e a ameaça tecnocrática.

Legitimidade e limites do direito de propriedade.

A conquista da paz: os nacionalismos e o humanismo universalista.

2.4. A actividade estética.

O juízo estético: a sensibilidade pessoal e o dado cultural.

As categorias estéticas fundamentais.

A origem da arte — a produção artística como necessidade individual e social.

A arte como ponto de encontro entre a realidade e o «eu»: a natureza e o artista.

A actividade consciente e inconsciente na produção artística.

O imaginário.

Arte e comunicação.

Os fins da arte: a obra de arte como antecipação do real. A arte pela arte. A arte como catarse. Função social da arte.

11. • Ano de Escolaridade

1. A Dialéctica da Acção e do Conhecimento: a dominância do Conhecimento.

O que é o Conhecimento?

Teoria do Conhecimento, Gnoseologia e Epistemologia.

Os Problemas da Teoria do Conhecimento/Gnoseologia.

Os Problemas da Epistemologia.

Karl Popper e a crítica à indução: falsificabilidade, conjectura e refutação.

Thomas Kuhn: as revoluções científicas, crise e paradigma.

2. Ciência, Religião e Arte: onde está a Verdade?

3. Galileu e a Criação da Ciência Moderna.

A Escolástica e o Aristotelismo.

O Renascimento e a Transformação da Sociedade Europeia.

Os antecessores de Galileu: Leonardo da Vinci, Giordano Bruno, Nicolau de Cusa, Copérnico e Kepler.

- A concepção mágica da Natureza.
 - Galileu e a defesa do heliocentrismo.
 - Galileu e a crítica aos aristotélicos.
 - Galileu e a matematização do real.
 - O método de Galileu.
 - O mecanismo e as limitações da metafísica.
 - O Processo de Galileu e a autonomia da ciência.
4. Descartes e a Fundamentação Metafísica da Ciência.
 - Descartes e a Revolução Científica do Século XVII.
 - O itinerário intelectual de Descartes.
 - O projecto de uma ciência universal.
 - Os caminhos para a verdade.
 - As Regras do Método.
 - A moral cartesiana.
 - A fundamentação metafísica da ciência: da dúvida ao «cogito»
 - O universo reencontrado.
 - O mecanicismo cartesiano.
 - O mecanicismo biológico e o dualismo antropológico.
 - Galileu, Descartes e a Ciência Moderna.
 5. Bachelard e a Defesa de uma Filosofia do Não.
 - O contexto científico da filosofia de Gaston Bachelard.
 - A filosofia e a ciência.
 - A psicanálise do conhecimento científico.
 - O racionalismo aplicado.
 - A objectividade científica.
 - Epistemologia e Educação.
 - Epistemologia e Poética.
 6. Jean Piaget e a Epistemologia Genética.
 - A especificidade da epistemologia piagetiana.
 - Os mecanismos funcionais do desenvolvimento cognoscitivo.
 - Os fundamentos do conhecimento.
 - O desenvolvimento cognoscitivo.
 - O sistema da ciência.

12. • Ano de Escolaridade

1. Mito, Símbolo e Razão.
2. A Revolução Socrática.
3. A Revolução Cartesiana.
 - Descartes e a Revolução Científica do Século XVII.
 - Verdade e Método.
 - O sistema cartesiano e a ordem das razões.
 - Descartes e a época das razões.
4. Kant e a Revolução idealista.
 - A subjectividade racional teórica.

- A subjectividade racional prática. A questão antropológica.
5. Hegel.
Experiência e dialéctica.
A história como progressão da consciência da liberdade.
A realização do espírito objectivo.
A arte, a religião e a filosofia como lugares do absoluto.
 6. Kierkegaard.
Um protesto contra o idealismo do ponto de vista ético-religioso.
Os estádios da existência: estético, ético, religioso.
 7. Feuerbach.
Um protesto contra o pensar especulativo do ponto de vista antropológico.
A naturalização do indivíduo: um novo estatuto da sensibilidade.
O ser genérico e a relação eu-tu.
 8. Karl Marx.
Um protesto sócio-político contra a irrealidade do sistema.
Do céu à terra: trabalho e prática no processo da história.
Filosofia, alienação e emancipação.
 9. Auguste Comte.
A filosofia positiva.
A posição epistemológica do saber: o fenómeno e a lei.
A lei dos três estados.
 10. Wilhelm Dilthey.
Uma alternativa à Razão: a Vida.
O primado das vivências.
Explicar e compreender.
A filosofia como concepção do mundo.
 11. Nietzsche.
A vontade contra a razão.
O nihilismo.
O valor, ponto de vista da vida: desrealização e intensificação.
A passagem a um modo autêntico da existência: o super-homem.

O contacto com as obras dos diversos filósofos supra-mencionados é feita mediante a utilização de antologias de textos criteriosamente seleccionados. Apenas é obrigatória a leitura integral de uma obra de Platão («Apologia de Sócrates») e de uma de Descartes («Discurso do Método»).

O fortíssimo impacto cultural que um ciclo de estudos especializados desta natureza comporta, fica, por vezes, soterrado pela imaturidade ou pela deficiente competência linguística e literária dos alunos⁷.

⁷ António Aresta e Maria da Conceição Dias, «O Ensino da Filosofia a Alunos de Etnia Chinesa e a Questão da Didáctica do Português como Língua Estrangeira», in «Actas do Seminário Internacional Português como Língua Estrangeira», pp. 501-506, Macau, 1991.

E o puro mecanicismo da «lei do efeito», de Thorndike, será a pedra angular para a explicação da perdurabilidade de algum saber intrinsecamente ligado aos mecanismos da motivação. E como o ensino da Filosofia busca um «optimum», no sentido da expansão e da voluntarização moti-vante, torna-se necessário, como diria Roland Barthes, procurar o sabor do saber. O que não é nada fácil, convenhamos.

Fernando Pessoa dizia, com uma ironia que nos desassossega, que pensar incomoda tanto como andar à chuva.

E se não restam dúvidas de que cada vez existem menos condições para se pensar com liberdade, com autonomia e com criatividade, não é menos verdade que tem sido feito o possível para acelerar o processo de desmultiplicação cognitiva em ordem a perscrutar os seus enigmas, pormenores orgânicos e conexões funcionais e culturais, dando de barato, como Husserl advertia, a tentação fácil de algum psicologismo científico.

A perfectibilidade da educação do espírito é a intuição de que a cultura é um livro de aventuras impresso em grego e com o selo da unicidade.

Este eurocentrismo matricial é mais um complexo de superioridade do que uma virtude em potência porquanto se perde de vista o universalismo. Faz recordar, ainda, o célebre axioma de Comte, «é necessário substituir a nossa educação europeia, ainda teológica e metafísica por uma educação positiva».

Viver em Macau, que é uma espécie de «cidade-estado» no Sul da China, e ficar insensível a toda essa complexa tapeçaria de tolerâncias de culturas, de religiões, de modos de ser, de pensar ou de agir, parece não ser possível, pelo menos teoricamente.

Mas, a nível institucional, como é que se pode explicar este paradoxo: porque é que a mais antiga, também a mais prestigiada, escola portuguesa de Macau se manteve sempre alienada em função da cultura chinesa?

É um paradoxo centenário. Evidentemente que não houve desleixo, distração sequer.

O Liceu de Macau, no quadro da autogénese dos valores sócio-culturais, assumiu-se sempre como um aparelho ideológico do estado imperial, assegurando eficazmente a reprodução social de saberes e de códigos axiológicos outros, minoritários é certo, mas indispensáveis para a manutenção administrativa do poder.

E os desígnios de reprodução psico-sociológicos dos valores de dominação estavam assegurados, bem como as tendências e as pressões que se exerciam mais ou menos confusamente em todo o tecido social afecto, consanguineamente, à linhagem do poder político-administrativo.

O Estatuto Político-Administrativo da Província de Macau, de 1963, uma peça jurídica interessante, inscreve-se numa perspectiva de incoerência com os interesses da população e em simultâneo numa perspectiva de coerência com os objectivos da comunidade do poder.

O sistema educativo, que infelizmente nunca existiu, teria sido o mecanismo ideal para fazer a ponte entre a aceitabilidade afectiva e a adequação às motivações da população.

A visão universalista e humanista do mundo, veiculada pelas escolas portuguesas em geral e pelo Liceu de Macau em particular, ficou confinada ao curto horizonte eurocêntrico, transplantado para o continente asiático.

Assim, milhares e milhares de jovens viram-se arredados do contacto, culto e académico, com a civilização chinesa, nomeadamente a história e a geografia, a literatura e as artes, a filosofia e a religião, a política ou a antropologia.

Paul Valéry sustentava que a raiz profunda do eurocentrismo se pode encontrar em três grandes vectores: no direito romano, no cristianismo e na tradição grega na arte e no pensamento. A mais sublimada contradição reside no facto da cultura europeia, ocidental, ser enormemente tributária de elementos africanos e asiáticos — a filosofia grega pré-socrática aparece na Ásia Menor.

Mas, Michel Lobrot é mais incisivo: «A educação e a moral gregas, resultantes duma reacção das velhas categorias dirigentes, impregnadas de Oriente e de espírito oriental, à explosão popular de criatividade técnica, artística, intelectual, dos séculos V e IV, eram, pois, o resultado de movimentos com origem no Oriente, importados do exterior»⁸.

O estudo da cultura oriental nunca ocupou, dentro do sistema de ensino português, um lugar de destaque, sequer a paridade de tratamento, o que seria o mínimo exigível. Daí que, por exemplo, os estudos sînicos vivam do esforço e da dedicação de alguns estudiosos, mas sempre contra a corrente cultural dominante. Recorde-se que Portugal foi o primeiro estado europeu a estabelecer contactos com o império chinês.

A lamentação do filósofo Roger Garaudy, que é um pouco a de todos nós, merece registo: «Tomo o meu exemplo pessoal. Agregado de Filosofia, passei nos meus exames sem conhecer uma única palavra das filosofias da Índia, da China e do Islão. A filosofia é compreendida no Ocidente num sentido profundamente restritivo. Consideram-na como uma pesquisa puramente intelectual e não como uma maneira de viver. Fora os especialistas, somos de uma ignorância insondável em tudo o que diz respeito à cultura não ocidental»⁹.

A valorização da dimensão cultural asiática deveria estar presente no sistema educativo português de Macau.

A área curricular da Filosofia, de que Macau constitui o único exemplo na região da Ásia-Pacífico¹⁰, deveria comportar um modelo de inovação. Uma inovação sectorial, harmoniosamente complementar, para poder proporcionar uma formação cultural e filosófica universalista, pluralista e problematizadora.

E não são os programas escolares os principais meios de mudança e de renovação social e cultural?

⁸ Michel Lobrot, «Os Efeitos da Educação», Edições 70, p. 196, 1980.

⁹ «Para um Diálogo das Civilizações», Dom Quixote, p. 157, 1977.

¹⁰ «Teaching and Research in Philosophy in Asia and the Pacific. Report of a Meeting of Experts», UNESCO/Unesco Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok, 1983.

Julgo ser particularmente importante sublinhar que uma proposta de inovação curricular na área da Filosofia, dentro do sistema de ensino português de Macau, concitaria contra si toda a inércia do próprio sistema que sofrivelmente vai gerindo uma «praxis» cuja política lhe escapa.

A resistência à inovação curricular acarreta o estilhaçar de ideias feitas, sobretudo a peregrina ideia do programa como sinónimo de catálogo dos saberes.

A inovação curricular no ensino da Filosofia em Macau, em plena época de preparação para uma transição de soberania, adquire um significado ainda maior: rasga as fronteiras culturais implícitas no quotidiano, acentua a aprendizagem da relatividade na incomunicabilidade entre os membros de culturas diferentes, apela à consciência da identidade e cria as condições para uma competência cultural que saiba adaptar-se à realidade e que recuse a produção de modelos teóricos fechados.

Convém realçar que, para além da definição de uma política educativa e cultural coerente e «sugestiva», no sentido de Maslow, substituem alguns problemas teóricos de certa envergadura (vg. a harmonização da utensilhagem conceptual que só é aparentemente idêntica nas filosofias ocidentais e orientais e a questão das traduções), que, como é evidente, não cabem neste pequeno artigo.

As três zonas filosóficas orientais que deveriam, a meu ver, integrar os planos curriculares da Filosofia, são o budismo, o taoísmo e o confucionismo.

O budismo é uma filosofia «internacionalizada», como reconhece o seu mais eminente estudioso, o professor Junjiro Takakusu, cuja raiz é indiana; o taoísmo e o confucionismo são filosofias estruturalmente chinesas. As repercussões, na vida contemporânea, destas filosofias, estendem-se a todas as áreas, da pedagogia à ideologia, passando pela ética, pela religião ou pela economia.

Uma síntese literariamente feliz, mas rigorosa, é-nos dada por Chan Wing-tsit: «A Filosofia chinesa é uma sinfonia intelectual em três movimentos: o primeiro, do VI ao II século a.C., foi essencialmente um período de desenvolvimento dos três maiores temas (Confucionismo, Taoísmo e Moísmo) e dos quatro menores (Sofismo, Neomoísmo, Legalismo e Interaccionismo yin yang), todos com os seus contrastes e harmonias, com o acompanhamento das outras «Cem Escolas».

O segundo movimento foi caracterizado pela mistura de diferentes motivos que se resolveram no acorde dominante da Filosofia chinesa medieval, ao passo que a nota do budismo foi introduzida na Índia para dar-lhe o efeito de contraponto.

No terceiro movimento, o mais longo de todos, do século XI aos dias actuais, as notas características da Filosofia chinesa foram sintetizadas para transformar o acorde persistente do confucionismo na longa e excepcional melodia que é o neoconfucionismo»¹¹.

¹¹ «Filosofia: Oriente e Ocidente», org. de Charles Moore, p. 39, Cultrix, S. Paulo, 1978.

Eis, pois, o roteiro temático que é possível harmonizar no interior dos actuais programas de Filosofia:

I

O BUDISMO

Buda: cronologia de uma vida
A fundação do budismo na Índia
A pedagogia e a doutrina de Buda
O budismo como religião
A heterodoxia budista (Satyasiddhi, Lokottaravada)
Os sistemas budistas (Tantrismo, budismo tibetano)
A influência do budismo na literatura
A cultura budista (ética, moral, mitologia, iconografia)
O budismo no Sudeste Asiático
O budismo e a política (os nacionalistas)
O budismo na actualidade

II

O TAOÍSMO

As características fundamentais do taoísmo
A ordem natural
O cosmos
O homem e a sociedade
Lao-Tse
Chuang-Tse
A religião taoísta (messianismo, esoterismo, teocracia)
O taoísmo e o budismo
O taoísmo e o confucionismo
O taoísmo e a actualidade
Manuel da Silva Mendes e a Poética do Taoísmo

III

O CONFUCIONISMO

Confúcio: vida, pensamento e obra
O confucionismo e o império examinocrático chinês
Mencius
O confucionismo e a política
A ética confuciana
O confucionismo na actualidade
Wenceslau de Moraes e o confucionismo

Este roteiro temático, ainda sem uma planificação pedagógica, indica as ideias-força a explorar no campo da filosofia comparada.

Para o taoísmo e para o confucionismo, existem excelentes traduções

em língua portuguesa da autoria do maior sinólogo contemporâneo, o Padre Joaquim Guerra; para o budismo, existem traduções francesas de boa qualidade.

Resta-me fazer minhas as palavras de Descartes: «O meu intento não é ensinar aqui o método que cada qual deve seguir para bem conduzir a sua razão, mas somente mostrar de que maneira procurei conduzir a minha».